



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOCIOLINGÜÍSTICA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Soeli Aparecida ROSSI (UNEMAT)¹
Jocineide Macedo KARIM (UNEMAT)²

Resumo: O presente artigo enfatiza a formação de professores do componente de Língua Portuguesa e Pedagogia voltada à Língua Materna, com foco nos letramentos sociais. O estudo se pauta nas contribuições da Sociolinguística Educacional, dos Letramentos e dos Gêneros Discursivos constituindo-se em pressupostos pedagógicos para a prática de sala de aula. Objetiva-se realizar a contextualização teórica para o trabalho com a oralidade e com a variação linguística; discorrer sobre a formação dos professores de Língua Portuguesa; refletir como as provas do SAEB, enquanto avaliação externa, propõem questões de oralidade e de variação linguística, considerando que o diagnóstico alerta às principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camada popular. A metodologia de pesquisa é qualitativa, com levantamento bibliográfico, descrição de uma formação de professores com vistas à seleção de questões da prova do SAEB nos anos de 2017 a 2021. O estudo fundamenta-se em autores como Soares (2001; 2007; 2008), Brasil (2028), Silva & Martins (2010), Rojo e Moura (2012); Moreira (2012); Silvino (2012); Carvalho & Mendonça (2006); Moita-Lopes & Rojo (2004); Bortoni-Ricardo (2008), Lemke (2010), entre outros pesquisadores da área da linguística. Espera-se como resultado fortalecer a formação continuada dos professores quanto à necessidade de planejar as intervenções pedagógicas, no sentido de envolver aos alunos no processo de ensino e de aprendizagem para que estes desenvolvam suas habilidades e suas competências comunicativas para interagir em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Formação. Intervenção. Planejamento. Ensino. Letramento.

Abstract: This article emphasizes the training of teachers in the Portuguese Language and Pedagogy component focused on the mother tongue, with a focus on social literacies. The study is based on the contributions of Educational Sociolinguistics, Literacy and Discursive Genres, constituting pedagogical assumptions for classroom practice. The objective is to carry out the theoretical contextualization for the work with orality and linguistic variation; discuss the training of Portuguese Language teachers; reflect on how the SAEB tests, as an external assessment, pose issues of orality and linguistic variation, considering that the diagnosis alerts to the main causes of failure of students belonging to the popular layer. The research methodology is qualitative, with a bibliographical survey, description of teacher training with a view to selecting questions for the SAEB test in the years 2017 to 2021. The study is based on authors such as Soares (2001; 2007; 2008), Brazil (2028), Silva & Martins (2010), Rojo and Moura (2012); Moreira (2012); Silvino (2012); Carvalho & Mendonça (2006); Moita-Lopes & Rojo (2004); Bortoni-Ricardo (2008), Lemke (2010), among other linguistic researchers. As a result, it is expected to strengthen the continuing education of teachers regarding the need to

¹ Professora de Língua Portuguesa – SEDUC-MT; Diretora Regional de Educação do polo de Cáceres-MT/SEDUC-MT; foi coordenadora de Formação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica; Formadora de Professores e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. E-mail: soeli.rossi@edu.mt.gov.br sob a orientação da Professora Doutora Jocineide Macedo Karim - UNEMAT

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. E-mail: jocineide.karim1@unemat.br



plan pedagogical interventions, in the sense of involving students in the teaching and learning process so that they develop their abilities and communicative competences to interact in different social contexts.

Keywords: Formation. Intervention. Planning. Teaching. Literacy.

1. Introdução

O presente estudo é resultado de uma proposta de formação específica para os professores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, no sentido de interagir com eles para compreenderem o diagnóstico das avaliações externas em Língua Portuguesa pelo SAEB, bem como, para destacar o currículo delineado para cada nível de estudo, visando a intervenção didática com foco em diferentes procedimentos metodológicos que requer outros instrumentos pedagógicos para além do livro didático.

Considerando-se a importância de se contemplar o eixo oralidade no ensino, bem como, ensinar ao aluno a falar, a ouvir, a ler, a interpretar, a escrever e a apreciar a arte, por meio de um planejamento específico e prioritário que envolva os letramentos sociais e aos estudantes como protagonistas da aprendizagem é que se apresenta o resultado de um curso de formação aos professores de Língua Portuguesa, atuantes da rede pública em Cáceres-MT.

Durante a formação, foi realizada a análise das médias de proficiência da Prova Brasil/2015, onde constatou-se que os as médias de proficiência dos alunos avaliados em Cáceres-MT estavam inferiores as médias de nível de Brasil e das Médias gerais do Estado de Mato Grosso: no Brasil a média era de 207,57; no Estado de Mato Grosso, a média era 205,52 e a média de todas as Escolas Estaduais de Cáceres-MT era de 193,48. Fato preocupante que implicou na formação contínua e intervenção junto aos professores de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, justifica-se a intenção desta abordagem ao buscar aflorar a sensibilidade dos professores de Língua Portuguesa para planejar suas aulas de forma a envolver os alunos como protagonistas e a utilizar-se como instrumento pedagógico de diferentes gêneros discursivos, incluindo os da esfera literária, pois estes podem favorecer que os alunos percebam que independentemente do espaço e do tempo, as experiências humanas são universais: o amor, a amizade, a saudade, a inveja, o ciúme, traição, entre outros elementos presentes na vida cotidiana. Conforme Marcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro Martins (2010), ao interagir com diversas obras os leitores passam a ter possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social, o que podemos definir como experiência de leitura, que corrobora para sua formação crítica e cidadã.



Conforme Soares (1998), muitos adultos de países desenvolvidos, tendo alcançado um letramento escolar, são capazes de ler e de produzir gêneros discursivos da esfera escolar, porém, muitas vezes, são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não-escolares. Isso contribui para a reflexão dos professores quanto aos métodos de transposição didática de gêneros discursivos orais e escritos para as práticas de sala de aula com vistas aos múltiplos letramentos.

No trabalho realizado durante as formações no Centro de Formação de Cáceres (SEDUC-MT), junto aos professores de Língua Materna, deparamo-nos com situações que marcaram alguns equívocos teóricos dos professores, a exemplo, ao perguntar a uma professora sobre como trabalhava a leitura e a escrita, a mesma respondeu: “trabalho mais com gêneros curtos como revista... com jornal... porque há essa dificuldade de você estar pedindo assim uma coisa maior...” (sem identificação por questão de ética profissional). No enunciado da professora há troca entre suporte textual e gênero textual/discursivo, pois revistas e jornais são suportes, conforme perspectiva enunciativo-discursiva de cunho Bakhtiniano.

Outro ponto a destacar é que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que o ensino de língua portuguesa deva apontar para várias questões e letramento informal que devem ser enfrentados em sala de aula para que o aluno avance na aprendizagem e perceba os diferentes contextos de comunicação humana. Uma dificuldade existente no ensino da língua é que muitas das práticas pedagógicas se amparam em nomenclaturas gramaticais, a exemplo, as classes gramaticais e o estudo do significado das palavras fora do seu contexto histórico social, quando se estuda o funcionamento da língua afetado por tudo que lhe é exterior. A compreensão e a interpretação de textos perdem o seu foco, dando lugar aos exercícios de metalinguagem.

2. A sociolinguística na prática da sala de aula

Na concepção de Bortoni-Ricardo (2008), o trabalho com a língua em sala de aula deve partir de uma perspectiva de reflexão sobre o seu uso, dentro de contextos discursivos e a partir de textos de distintas modalidades. Assim, defendemos que o ponto de partida deve considerar os saberes que os professores e os alunos levam para a sala de aula, envolvendo, primeiramente, o saber linguístico do falante; segundo o saber social da língua; e por último, o saber linguístico descritivo/prescritivo – saber da norma culta. Dentre os fatores relevantes para a formação proposta aos professores da área de linguagens, na perspectiva aqui apresentada, é



importante tratar da modalidade oral no Ensino da Língua Materna, pois ainda se constata que os professores privilegiam, na maioria das atividades propostas, a modalidade escrita ou a formalidade da língua.

No entanto, diante do cenário atual de discussões, reflexões, pesquisas e orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC é indispensável o trabalho com a oralidade, considerando sua relevância à formação do sujeito formador de opinião e cidadão de direitos e deveres numa sociedade letrada. Para tanto, reiteramos a importância do trabalho com os gêneros discursivos orais e atividades que envolvam a oralidade na construção do conhecimento do aluno, pois

ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 65).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, também coloca como eixo temático em todos os campos do conhecimento a importância da oralidade, não só em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento, iniciando na Educação Infantil e senso aprofundada no Ensino Fundamental e consolidada no Ensino Médio, com propositura de atividades voltadas à variação linguística que contemplam os múltiplos letramentos sociais.

Nessa perspectiva, a escola é a principal responsável por garantir a aprendizagem do estudante, para tanto, deve oportunizar aos alunos o uso adequado da língua oral nas mais diversas situações de interação verbal. Para tanto, pautamo-nos na Sociolinguística Educacional, de Bortoni-Ricardo, nas teorias de letramento de Magda Soares e de Roxane Rojo, bem como, nas contribuições da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin para a presente reflexão.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.16), a Sociolinguística Educacional “[...] tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro”, em especial as variedades linguísticas estigmatizadas. Assim, o estudo e o conhecimento advindo dessa corrente da área da linguística pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino da Língua Materna porque trabalha sobre a realidade dos usuários dessa língua, levando em conta tanto os fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) quanto os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros) (BORTONI-RICARDO, 2004, p.16).



O professor de Língua Materna é o mediador de aprendizagens na área da comunicação humana, além de exercitar a pesquisa cotidianamente, um observador que analisa e compreende as variedades linguísticas em uso pelos alunos. Dessa maneira, relaciona teoria à prática e no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Materna propõe atividades de reflexão sobre a realidade do mundo da escrita e da oralidade, visando a compreensão, o respeito e a aceitação das diferenças dos usos linguísticos. Dessa maneira, vale considerar que:

[...] cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada - sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro da comunidade (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 09).

Desse modo, os professores precisam instigar ao aluno perceber que as pessoas ocupam diferentes papéis sociais no processo interativo, porém há um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais - “sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 09).

3. Letramento para além da Sala de Aula

Para os sociolinguistas é preciso reconhecer que a criança chega à escola com um nível de letramento, pois nasce em uma sociedade letrada e desde então começa o letramento. Nesse sentido, há um processo que antecede ao processo de alfabetização, mas este processo é constante e inacabado que precisa estar articulado a aquisição do sistema de codificação de fonemas (sons) e decodificação de grafemas (símbolo gráfico).

Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que constitui a condição daquele que aprende a ler e a escrever. Esse mesmo termo é definido no Dicionário Houaiss (2001) como "um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos".

A alfabetização é a apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, por isso envolve o aprendizado de uma técnica que relaciona grafemas e fonemas. No entanto, as atividades de Língua Portuguesa ou melhor de Língua Materna só fazem sentido para a criança quando esta desenvolve as capacidades de ler, de escrever, de falar, de ouvir e de apreciar



esteticamente os textos verbais e não verbais com compreensão, em situações diferentes das utilizadas no contexto familiar, as quais aprendem-se na escola. Nesse sentido, "a alfabetização não é uma habilidade, mas sim um conjunto de habilidades. É um fenômeno de natureza complexa que foi durante anos estudado, por diferentes profissionais e de várias formas" (SOARES, 2007, p. 56).

Trabalhar com os gêneros discursivos orais que englobam a variação linguística implica trazer para a sala de aula uma variedade de gêneros orais e escritos (bilhete, lista de nomes, teatro, seminário, resumo, debates, questionário, mapas, canção, poema, conto, romance, fábula, biografia, memórias, cordel, bulas, receitas, jogos, quebra-cabeça, lenda, editorial, notícia, artigo, charge, reportagem, horóscopo, carta do leitor, tiras, entrevistas, propagandas, placas, avisos, entre outros), os quais são apresentados em diferentes suportes (cartazes, encarte, folder, outdoor, faixas, livros, revistas, jornais, folhetos publicitários, folhetos religiosos, murais escolares, quadro de avisos, livros didáticos, entre outros).

O desafio que se coloca aos professores são as práticas pedagógicas voltadas aos letramentos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e a percepção de uso da língua nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, os professores precisam planejar atividades que contemplem os seguintes eixos da área de linguagem:

- a) **Compreensão e valorização da cultura escrita:** demonstrar postura favorável à aprendizagem da escrita como falar, ouvir, ler, escrever e recontar; utilizar os objetos de escrita presentes no contexto escolar; conhecer e compreender a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade;
- b) **Apropriação do sistema de escrita:** compreender a orientação e o alinhamento da escrita; escrever o próprio nome e sobrenome; usar diferentes tipos de letras (imprensa, cursiva, maiúscula, minúscula); escrever textos grafando as palavras de acordo com princípio alfabético; segmentar o texto em palavras; diferenciar letras de outros sinais gráficos; identificar as letras do alfabeto relacionando fonemas e grafemas;
- c) **Leitura:** O aluno não precisa saber ler e escrever para iniciar o trabalho com a leitura, por isso deve ser trabalhado em todos os anos de escolaridade para que possa reconhecer a ordem alfabética; reconhecer a escrita do próprio nome; decodificar



palavras a partir do texto; antecipar informações levantando hipóteses sobre o discurso; inferir o significado de palavras; localizar informações explícitas no texto ou palavras em texto memorizado; identificar palavras e letras do alfabeto em diferentes gêneros textuais;

- d) **Produção de textos escritos:** explicitar as condições de produção e de circulação do texto; saber determinar o que pretende dizer, para quem dizer o que tem a dizer, como dizer o que tem a dizer; reconhecer o contexto social de circulação do texto, o veículo ou o suporte textual; usar as convenções da escrita adequadas ao gênero discursivo utilizado para a interação verbal;
- e) **Desenvolvimento da oralidade:** escutar demonstrando compreensão; saber socializar informações; interagir fazendo uso da oralidade; narrar acontecimentos ou histórias com sequência de ideias; realizar tarefas a partir de instrução oral.

Os eixos apresentados acima foram uma construção sobre a prática da alfabetização com letramento ao longo da história. Nesse sentido, espera-se que os educadores garantam, desde o início da escolarização, a participação do aluno em práticas de leitura e produção de textos reais e diversos, com o compromisso educacional de preparar para o exercício da cidadania, criando condições para que o estudante desenvolva sua competência linguística e proficiência discursiva. Para tanto, o professor precisa escolher os gêneros transpostos para o ensino em função dos objetivos pedagógicos.

Qualquer gênero discursivo pode ser trabalhado em diferentes fases de aprendizagem, depende apenas de como acontecerá o encaminhamento pedagógico, a metodologia a ser utilizada, conforme previsto no planejamento e, poderá ocorrer por meio de projeto didático, sequência didática, atividades sequenciais ou esporádicas. O importante é planejar as aulas, selecionar um gênero de cada vez para que o aluno reconheça que a utilização de determinado gênero do discursivo condiciona às intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21).

Na concepção de Bakhtin (2003), cada gênero discursivo é composto pelo tripé indissolúvel: conteúdo temático, forma composicional e estilo (três elementos intimamente interligados no todo do enunciado e determinados de acordo com a função comunicativa que se pretende realizar):



- a) **O conteúdo temático:** relaciona-se com o que se diz no discurso no momento da interação social (se difere da oração e da palavra enquanto unidade da língua fora de um contexto comunicativo);
- b) **O estilo:** realiza-se através da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (“as palavras próprias nos lugares próprios constituem a definição de estilo”) e pode variar conforme a intenção, valoração expressiva e objetivo do autor;
- c) **A construção composicional:** é o formato do gênero discursivo como um todo (ordem do título, organização das palavras).

Conforme Magda Soares (2004), uma criança pode ser analfabeta, mas de certa forma letrada, pois ela faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita. O professor, geralmente, faz o papel de leitor para a criança que ainda não apresenta este domínio linguístico, mas esta já se depara em seu cotidiano com uma gama de textos que se apresentam em diversos suportes já conhecidos pela criança. Deste modo,

uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo [...], toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento (SOARES, 2004, p. 47).

Para ser proficiente, na própria língua, demanda saber utilizar-se dos recursos linguístico-discursivos que a língua coloca à disposição de seus falantes. Desta maneira, é papel da escola garantir o direito ao aluno de apropriar-se de tais recursos para que as condições de interpretação e produção de textos dos usuários da língua sejam ampliadas, dando-lhes possibilidades de transitar pelos diversos gêneros discursivos ao seu redor.

Para tanto, defendemos que os letramentos possam ser transpostos para o ensino por professores de Língua Portuguesa ou por alfabetizadores, possibilitados pelos gêneros textuais/discursivos, considerando os domínios *leitura: compreensão, análise e avaliação e usos sociais da leitura e da escrita* que compreende “os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social” (SOARES, 1998, p. 24).

As Teorias do Letramento ampliaram o conceito Letramento para a noção de *Múltiplos Letramentos*. Há, portanto, diversificados e múltiplos tipos de letramentos presentes nos mais variados gêneros discursivos, o que transcende a perspectiva da limitação às ferramentas



linguísticas da leitura e da escrita, no sentido de contemplar diferentes gêneros discursivos que contemplam tanto o verbal quanto o não verbal, como imagens, gestos, sons etc. Nesta vertente, um letramento é sempre sustentado em algum gênero discursivo. Portanto, “[...] deve ser definido com respeito aos sistemas de signos empregados, às tecnologias materiais envolvidas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular” (LEMKE, 2010, p. 457).

Para Rojo e Moura (2012, p. 215), qualquer prática de linguagem pressupõe uma situação de comunicação específica que se constitui de acordo com a esfera de circulação e recepção a que está ligada. Nesse contexto, os tipos mais conhecidos de letramentos são: Letramento Digital, Letramento Literário e Letramento Visual.

O Letramento Digital é uma concepção adotada que incorpora práticas de uso das tecnologias, de acordo com a autonomia de agir do educador, sabendo que essa metodologia ainda é mediada como uma tarefa árdua, mas necessária e necessita das ferramentas tecnológicas da informação para o uso individual e coletivo. Nessa linha de pensamento, Moreira (2012) defende que Letramento Digital é:

[...] saber utilizar os recursos tecnológicos para aplicá-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na Web, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida a fim de prover a aquisição de um (novo) conhecimento (MOREIRA, 2012, p.3).

O Letramento Visual se atenta para habilidades de ler, interpretar, entender informações presentes em imagens ou grafias, “[...] considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas; mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, diagramas e desenhos e da simulação virtual dentro de estruturas hipertextuais” (SILVINO, 2012, p. 4).

O letramento visual favorece a compreensão do design visual, influência emocionalmente, psicologicamente, filosoficamente e cognitivamente por meio de imagens, sons, cores, assim como, simbolização, representações e abstrações, no sentido de perceber, organizar e construir a leitura e a escrita para com os múltiplos letramentos em larga escala para o conhecimento da informação. Isso resulta dos avanços tecnológicos e recursos disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, que têm exigido outros letramentos (MOITA-LOPES & ROJO, 2004).



Os educadores em sua formação tradicional não foram instruídos para atuar com os múltiplos letramentos, sabendo que concluíram sua formação de cunho tradicional pré-icônica seguindo uma sociedade ainda em desvantagem em relação aos questionamentos dos múltiplos letramentos. Na formação inicial saber ler e escrever significava ter algum tipo de ascensão social, hoje isso já não basta e com muita rapidez esse olhar vem sendo evidenciado positivamente, no sentido de questionar que conhecimento uma pessoa precisa possuir para obter conhecimento e ser aceito na sociedade.

Desta forma ao longo do tempo, ainda de forma tradicional, acontece o ensino, no entanto, o foco é caracterizar o entendimento mais completo e amplo do conceito de múltiplos letramentos por focalizar as práticas sociais de leitura e escrita que podem ser transpostas para o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido,

cabe à escola propiciar ao aluno o contato com a diversidade textual que circula na sociedade, inclusive dentro da própria escola, com os textos/discursos de diferentes áreas, diversidade à qual ele nem sempre tem acesso, ou com a qual ele não sabe lidar, por falta de um trabalho sistemático de exploração dos diferentes tipos de textos e gêneros discursivos (PETRONI, 2008, p. 13).

Para a organização do planejamento de ensino com os múltiplos letramentos existentes, materializados em gêneros discursivos, que podem ser transpostos para o ensino, os professores precisam definir as estratégias didáticas que melhor se adequa aos objetivos de ensino e de aprendizagem, dos quais sugerimos:

- a) **Sequência Didática:** no conceito básico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com a finalidade de ajudar o aluno a utilizar a linguagem de forma mais apropriada em determinadas práticas de interação verbal.
- b) **Sequência de Atividades:** são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida em torno de um tema ou conteúdo. As atividades são sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade, para que os alunos possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições (BRASIL, 2006).
- c) **Projeto(s) de ensino:** estudo de um assunto desenvolvido de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, pode envolver a interação entre turmas, professores,



comunidade escolar; refere-se às formas de organização da turma no cotidiano, à produção de um evento e de um material como um brinquedo, um mural, um jornal falado, um livro ou feiras de cultura e peças de teatro. Requer planejamento a partir do interesse dos alunos, “necessitará de várias situações de leitura e registros escritos, através dos quais, o professor deverá explorar intencional e sistematicamente, aspectos da cultura escrita, do sistema propriamente dito, da leitura e da produção de textos” (CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p. 41).

Com base nas discussões teóricas ora abordadas, a formação em serviço foi realizada pelos professores formadores do Centro de Formação da SEDUC-MT, em Cáceres, com um curso de 24h, realizado em seis dias. Apresentou-se aos professores cursistas a proposta metodológica com enfoque para o letramento e suas práticas pedagógicas direcionadas para a Educação Básica, com atividades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dentre os objetivos propostos buscou-se refletir, analisar e discutir sobre as bases epistemológicas utilizadas pelos professores de Língua Materna e o modo como o planejamento articula-se às competências inscritas nas Diretrizes Curriculares de Mato Grosso e na Base Nacional Comum Curricular, observando-se a proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

Durante a formação houve debate com os professores sobre os resultados das avaliações externas em Língua Portuguesa, seguido das práticas educativas que envolveram os múltiplos letramentos transpostos para a sala de aula por meio da seleção dos diferentes gêneros discursivos, alicerçados na construção dos saberes dos professores e na concepção de linguagem interativa. Esses fatores se relacionaram à transposição didática, ao método da pesquisa-ação e aos procedimentos metodológicos que favorecem a elaboração de sequência didática, sequência de atividades ou desenvolvimento de projeto de leitura, de escrita, de fala, de escuta e de apreciação estética.

4. Metodologia da Pesquisa

A metodologia de Pesquisa é a qualitativa, a partir da análise das Provas de Avaliação Externa do SAEB (2021), a partir das habilidades de oralidade e de variação linguística e de estudo teórico. Sendo que as provas analisadas fazem parte de um tipo de avaliação que é a



somativa, em nível externo, realizada dentro da escola por uma instituição fora da Escola, mas definindo-se turmas pontuais para se verificar o resultado da aprendizagem dos estudantes.

Assim, os professores tiveram acesso aos resultados da avaliação diagnóstica de 2015 e de 2021 para que pudessem planejar as intervenções pedagógicas e auxiliar na recuperação das aprendizagens dos estudantes, por meio do mapeamento de habilidades que não foram consolidadas pelos mesmos e de possíveis fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, foram analisadas questões da prova que contemplam as habilidades voltadas à oralidade e à variação linguística, por exemplo:

Habilidades do 3º ao 5º anos:

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.);

(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.

6º ao 9º anos

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

5. Análise das Provas de Língua Portuguesa: Variação Linguística e Oralidade

A seguir serão apresentadas algumas questões avaliativas da Prova CAED/2021 voltadas à variação linguística:



1. Questão da Prova Avalia-MT 1º ano/série do Ensino Médio, Caderno C1001

Pela janela	
5	Quando eu percebi que a Milena estava olhando para mim, lá do outro lado da classe, virei o rosto para a lousa, onde a professora acabava de escrever uma pergunta. Antes do recreio, a gente tinha assistido <i>A guerra do fogo</i> e agora estávamos em grupos de quatro, fazendo um trabalho sobre o filme. A história se passava na Idade da Pedra, não tinha falas, só grunhidos saindo das bocas dos homens das cavernas. [...]
10	Em torno da minha mesa estavam Geandré, o Walter, o Duílio e eu. Estávamos sentados próximos à janela, de onde eu podia ver os menores correndo, lá embaixo. [...] Olhei para Milena, bem rápido, ela estava me olhando, de novo, mas virou o rosto, quando me viu. No dia anterior, a Milena passou por mim, na saída e, sem me olhar, pôs um papel dobrado na minha mão. De um lado estava escrito "De Milena" e no outro "Para Rodrigo". Eu coloquei o papel no bolso e só tive coragem de ler quando cheguei em casa, depois de mais de uma hora na perua, com ele queimando no meu bolso.

PRATA, Antônio. *Carta fundamental*. Set. 2009. Fragmento. (P120100B1_SUP)

“Leia novamente o texto “Pela janela” para responder à questão abaixo. 22) (P120101B1) No trecho “Antes do recreio, a gente tinha assistido...” (ℓ. 2-3), a expressão destacada é característica da linguagem A) coloquial. B) culta. C) científica. D) regional. E) técnica” (p. 09).

A resposta correta é a letra A) coloquial. Sendo esperado que o aluno avaliado tenha desenvolvido a habilidade de reconhecer a linguagem coloquial ou informal e diferenciá-la da formal. Nesse sentido, a oralidade requer a fluidez na comunicação, sem a obrigatoriedade da norma gramatical. A linguagem formal ou culta é aquela que tende a carregar consigo uma rigidez das normas gramaticais que naturalmente, são utilizadas na escrita.

2. Questão da Prova Avalia-MT 2º ano/série do Ensino Médio, Caderno C1101

Se você me conheceu há cinco anos atrás, talvez você não saiba mais quem sou	
5	Sabe o que rola? É que mudei demais. Cortei partes de mim que me faziam mal; deixei para trás os velhos hábitos, mudei o corte de cabelo, [...] levantei a cabeça pra vida, saca? Não sou mais aquela pessoa que cometia erros sem se importar com as consequências. A vida me bateu forte, e eu aprendi que apanhar não vale a pena. Se hoje erro, logo me desculpo. Percebi com as perdas que a vida é muito breve para guardar qualquer coisa que não seja lembranças. Por isso, talvez você não me reconheça mais, pois cheguei à minha melhor versão; ainda cheia de problemas, mas bem mais estável e madura do que todas as outras que tentei ser até aqui.
10	Então, se você me conheceu no momento errado, a gente se conhece de novo, afinal, eu também não posso garantir que daqui a cinco anos você irá saber quem sou.

ALVES, Neto. Se você me conheceu há cinco anos atrás, talvez você não saiba mais quem sou. In: *Eoh*. 2018. Disponível em: <<http://eoh.com.br/se-voce-me-conheceu-ha-cinco-anos-atras-talvez-voce-nao-saiba-mais-quem-sou/>>. Acesso em: 26 jul. 2018. Fragmento. (P120010I7_SUP)



“Leia novamente o texto “Se você me conheceu...” para responder à questão abaixo.
05) (P120016I7) Em qual trecho desse texto há uma marca de linguagem informal? A) “... mudei o corte de cabelo,...”. (ℓ. 2) B) “... levantei a cabeça pra vida, saca?”. (ℓ. 2) C) “... talvez você não me reconheça mais,...”. (ℓ. 6) D) “... se você me conheceu no momento errado,...”. (ℓ. 9) E) “... você irá saber quem sou...”. (ℓ. 10)” (p. 02-03).

A resposta esperada para esta questão é a Letra B) “... levantei a cabeça pra vida, saca?”
O aluno avaliado ao acertar a questão avaliativa percebe que a gíria faz parte da linguagem informal e que, portanto, a frase se constitui de da marca de linguagem informal.

3. Questão da Prova Avalia-MT 9º ano do Ensino Fundamental, Caderno C0901

O maior de todos os presentes	
5	Era noite. [...] Como sempre acontece em noites de tempestade, a energia acabou. Eu, criança ainda, só poderia estar nervoso e muito assustado; o que me levava a perguntar a todo instante: – Pai, quando a luz vai voltar? – Em breve, meu filho – dizia meu pai [...]. Deixando-me sozinho por uns instantes, foi até o quarto e voltou de lá com algo na mão. Reconheci logo o pequeno objeto: era uma caixa de madeira escura que ele mantinha em sua escrivaninha. [...]
10	– O tempo passa rápido, não é, filho? – ele perguntou. – Passa, papai; que nem flecha, né? – Pois é. Hoje você já está com dez anos e já é quase um homem, não é? – Sim, papai. – Pois, então, é hora de lhe passar esse presente. Naquele momento, ele me entregou a caixa de madeira, [...] quando me fez jurar que eu jamais a abriria sem o seu consentimento. [...]
15	Vinte anos se passaram. A misteriosa caixa se manteve em meu poder. Sempre que eu passava por uma situação difícil [...], eu me recordava daquela noite de tempestade com papai. A doença de meu filho caçula foi o pior de todos os momentos. [...] Até que um dia, finalmente, meu filho recebeu alta do tratamento. Nesse dia meu pai, estando em nossa casa para nos felicitar pela melhora, me pediu: – Filho, você ainda tem aquela caixa? Pode apanhá-la, por favor? Corri até o segundo andar da casa e voltei como uma flecha para a sala. Ele me disse: – Agora você já pode abrir. Nervoso, eu atendi ao seu comando. Fiquei atordoado por alguns segundos. [...]
20	– Esse é o maior tesouro de um homem. E, hoje, vejo que esse homem está bem na minha frente! Aquele velha caixa não possuía nenhuma pedra preciosa, nenhum objeto valioso. Na verdade, ela estava vazia. Mas através dela percebi que já havia ganhado o meu maior presente: o autocontrole de saber aguardar pelo momento certo; a paciência do saber esperar.
25	

MATIAS, Fabiano de Oliveira dos Santos. Disponível em: <<http://www.letraseartes.com.br/2011/01/tres-bons-exemplos-de-textos-narrativos.html>>. Acesso em: 24 nov. 2014. Fragmento. (P090076H6_SUP)

O comando da questão 12) (P090080H6), propõe: “No trecho “Deixando-me sozinho por uns instantes,...” (ℓ. 6), a linguagem utilizada é A) coloquial. B) formal. C) regional. D) técnica”

A resposta esperada como correta é a letra B) Formal. Presupõe-se que se o aluno acertar, este saiba diferenciar a linguagem coloquial, informal ou popular, que o falante utiliza em situações informais como numa conversa entre amigos, familiares, vizinhos etc., sem preocupação com as normas gramaticais. Por outro lado, espera-se que ao produzir um texto



verbal escrito ou oral, em situação formal, o aluno saiba utilizar a linguagem formal ou o estilo linguístico adequado ao gênero discursivo.

1. Questão da Prova Avalia-MT 6º ano do Ensino Fundamental, Caderno C0601

Leia o texto abaixo.

Formiga sabe diferenciar árvore onde vive das outras

As formigas sabem de longe qual é a árvore onde vivem e pesquisadores estudam como elas fazem a distinção de uma planta estranha da sua natural.

As formigas da espécie *Pseudomyrme triplarinus* vivem em profundos canais nos caules e troncos das árvores *Triplaris americana*, onde conseguem se abrigar e obter açúcar, gordura e proteína fornecidos pela árvore.

Como recompensa, elas picam os animais que tentam comer as folhas das árvores e afastam plantas de outra espécie que crescem perto delas. [...]

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/921719-formiga-sabe-diferenciar-arvore-onde-vive-das-outras.shtml>>. Acesso em: 28 maio 2011.

Fragmento. (P050516C2_SUP)

“22) (P050517C2) No trecho “... da espécie *Pseudomyrmex triplarinus*...”, a expressão em destaque indica uma linguagem A) encontrada em poemas. B) falada entre amigos. C) própria dos cientistas. D) típica de um local”.

A resposta para esperada para esta atividade é a letra C) própria dos cientistas. Segundo o Dicionário Uniompédia Comunicação, “*Pseudomyrmex triplarinus* é uma espécie de formiga que vive em profundos canais nos caules e troncos das árvores *Triplaris americana*, onde consegue se abrigar e obter açúcar, gordura e proteína fornecidos pela árvore” (MATO GROSSO, 2021, p. 01).

As atividades propostas nas provas “Avalia-MT/CAED para a habilidade variação linguística são questões pontuais. Isso leva à reflexão que se mantêm a contradição de que se espera que o aluno tenha o domínio prévio da linguagem utilizada no cotidiano, ou seja, da linguagem informal. No entanto, a maioria dos alunos das classes populares não têm esse domínio *prático* da língua “legítima”, e, portanto, a tentativa de transformação em domínio consciente de uma linguagem de que não têm domínio prático só pode resultar em fracasso.

Concordamos com Soares (2001) de que, a escola exige de todos os alunos que cheguem a ela trazendo algo que ela mesma não se propõe dar, e que só as classes dominantes podem trazer – o domínio prático da língua “legítima”; pressupondo esse domínio prático, oferece um ensino da língua “legítima” que, evidentemente, só pode levar a bons resultados aqueles que já dispõem daquilo que ela dá, mas de que depende o que ela dá.



6. Considerações Finais

As atividades pedagógicas propostas durante a formação foram desenvolvidas na perspectiva dos multiletramentos, através de um trabalho colaborativo entre professores formadores e professores participantes, de maneira que proporcionasse reflexões sobre as competências, habilidades e objetos do conhecimento de Língua Portuguesa, contemplando-se a Matriz de Referência do ENEM para a variação linguística, articulando-se aos eixos de conhecimento da oralidade no Ensino Fundamental. Sendo esclarecido que no Ensino Fundamental o eixo é Oralidade e no Ensino Médio o eixo é conceituado como variação linguística.

Desse modo, os professores formadores diagnosticaram que a prática pedagógica e, particularmente, o ensino da língua materna tem sido dissociado das determinações sociais e sociolinguísticas, favorecendo a seleção dos alunos mais capazes (o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido – (o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso).

Conforme reflexões de Bortoni-Ricardo (2008), o fracasso da/escola é um discurso baseado nos ideais democrático-liberais que diz ser a favor da educação popular, este é tão antigo quanto ineficiente. A democratização do ensino ora toma uma direção quantitativa, ora qualitativa. Apesar do discurso, não existem escolas para todos e a que existe parece destinada contra o povo que para o povo dado ao alto número de alunos evadidos ou reprovados na escola.

Diante das discussões realizadas durante a formação, considerando também a análise das provas do SAEB, o grupo de professores concluiu que, ainda há muito trabalho a ser realizado na e pela escola, no sentido de considerar a diversidade dos alunos que ali estudam, reconhecendo que existem necessidades diferenciadas de aprendizagem para ampliação dos letramentos que se utilizam no cotidiano.

Em síntese, reconhecemos que a pesquisa e as contribuições teóricas são significativas para colocar na prática de sala de aula a linguagem em uso, no contexto de interação verbal. Assim, diante de um planejamento sério e de uma prática pedagógica que seja de fato para o aluno, o professor poderá incluí-lo na aprendizagem e favorecer a superação de lacunas linguísticas, propiciando ao aluno perceber a importância das variedades linguísticas e a valorizando sua própria cultura, bem como, aprender a valorizar as demais culturas.



7. Referências

- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós Chegemos na Escola e Agora?** Sociolinguística CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira** - desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). *Produção de textos na escola*: Reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEMKE, Jay L. **Letramento Metamidiático**: Transformando Significados e Mídias. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT - EM**. Cuiabá: SEDUC, 2021.
- MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. Rio de Janeiro: Contexto, 2003.
- MOREIRA, Carla. **Letramento Digital**: do conceito à prática. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.



PETRONI, M. R. Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, M. R (Org.). *Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAEB. Portal INEP. **Página Resultados**. Brasília. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. 17 ed. 5a impressão. São Paulo-SP: Ática, 2001.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVA, Márcia Cabral da & MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. *Literatura: ensino fundamental – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*, 2010, p. 23-40.

SILVINO, F. F. **Letramento Visual**. In: Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis>. Acesso em 20 jul. 2023.